

Rest, Walter

Didactica magna oder didactica parva

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 138-149. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 2)



Quellenangabe/ Citation:

Rest, Walter: Didactica magna oder didactica parva - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]; Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den vierten Deutschen Hochschultag vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim : Beltz 1964, S. 138-149 - URN:

urn:nbn:de:01111-pedocs-235447 - DOI: 10.25656/01:23544

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235447>

<https://doi.org/10.25656/01:23544>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Allgemeine pädagogische Abhandlungen herausgegeben von
Fritz Blättner/Otto Friedrich Bollnow/Josef Dolch/Wilhelm Flitner/
Erich Weniger

Schriftleitung: Wolfgang Scheibe

Beiträge zur Lehrerbildung herausgegeben von
Hans Bohnenkamp/Georg Geißler/Oskar Hammelsbeck/August Klein/
Franz Vilsmeier

Schriftleitung: August Klein

2. Beiheft

Didaktik in der Lehrerbildung

Bericht über den vierten Deutschen Pädagogischen Hochschultag
vom 7. bis 10. Oktober 1959 in Tübingen

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle
des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache	1
Leo Weisgerber	Sprache und geistige Gestaltung der Welt	5
Josef Derbolav	Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grund- legung der Didaktik	17
Fritz Stückrath	Zur psychologischen Problematik der Volksschul- didaktik	46
Arno Koselleck	Zur Didaktik des Geschichtsunterrichtes	56
Martin Wagenschein	Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts	70
Kurt Sydow	Musik der Gegenwart als Maß der Didaktik	86
Rudolf Schaal	Probleme des Gesamtunterrichts in der Bildungs- situation der Gegenwart	101
Fachgruppenberichte	116
Walter Rest	Didactica magna oder didactica parva	138
Franz Vilsmeier	Zusammenfassung des Tagungsergebnisses	150
Oskar Hammelsbeck	Schlußwort	161

1. Auflage 1960

2. Auflage 1962

3. Auflage 1964

© 1960 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

WALTER REST:

Didactica magna oder didactica parva

Die Stellung der Didaktik an den Pädagogischen Akademien

Erziehen ist ein komplexes Geschehen, aber in diesem Geschehen kann man der „Mitteilung“ eine besondere Bedeutung zusprechen, so daß man kurz und zutreffend sagen könnte: *Erziehen heißt mitteilen*. Dieses Mitteilen bezieht sich auf die Teil-nahme und Teil-habe an einer Welt, die jeweils unsere, die Welt des Menschen ist; denn nur durch den Menschen ereignet sich „Welt“, und nur der Mensch ist Welt-Kind und muß in ihr und durch sie zum Menschen im Vollsinn erzogen, zum Welt-Menschen werden.

Unsere Welt ist eine, aber schon Augustinus hat auf die Doppelwertigkeit des Weltbegriffs hingewiesen ¹⁾, und uns allen sind Unterscheidungen geläufig, die diesen Doppelcharakter bestätigen. Wir sprechen von der äußeren und der inneren Welt, von der Welt der Realien und der Humanoria, von der gegenständlichen und der gelebten Welt, von der objektiven und der subjektiven, von der Welt als Kosmos und der Welt unserer Existenz. Aber immer ist es eine Welt, jeweils die Welt des Menschen, gestern, heute und morgen, in deren Werdeprozeß wir Menschen aktiv eingeschaltet sind, die Welt auf dem Wege zur endlichen und umfassenden „Hominisation“ im Zeitalter der „Noosphäre“, an deren Endpunkt die „Christianisation“ steht: der neue Himmel und die neue Erde: die Welt ²⁾.

Der Erziehungsprozeß läßt die nachwachsenden Generationen nach Maßgabe derer, die sich in der Welt auskennen und sie als ihre Welt vertreten, teilnehmen und teilhaben. Es ist eindeutig, daß diese Mitteilung wegen des doppelten Aspektes der Welt auch grundsätzlich in zwei verschiedenen Formen erfolgt. Die eine bezieht sich auf all das, was diese Welt ist, wie sie sich darstellt und uns zugänglich wird und letztlich in ihrem Sein bestimmt ist. Aufgabe dieser Form der Mitteilung ist die Herstellung der seinsgerechten „Correspondance“, der Ent-sprechung auf die zugrunde liegende veritas ontologica hin ³⁾. Gegenstand dieser Mitteilung ist das begründete Wissen kraft unseres Erkennens im Schließen und Erschließen; sie erfolgt in der Regel in direkter Form. Die andere Form der Mitteilung bezieht sich auf die Welt, die wir Menschen als die jeweils unsere leben, leisten und täglich neu schaffen. Aufgabe dieser Mitteilung ist die Herstellung der „Communication“, der Überein-stimmung auf das zugrunde liegende unum transcendentale hin. Aufgabe dieser Mitteilung ist das „Können“ des Menschen, kraft seines Strebens diese eine Welt zu

bestehen und in die Geschichte zu bringen durch Entschluß und Entscheidung; sie erfolgt in der Regel in der *indirekten* Form. Es gibt also zwei grundlegende Weisen der In-formation, die direkte und die indirekte Mitteilung. Sören Kierkegaard hat in einem Vorlesungsentwurf aus dem Jahre 1847 über die *Dialektik* dieser beiden Formen der Mitteilung gesprochen ¹⁾. Es ist hier nicht der Ort, dieser Dialektik nachzugehen, obwohl sich in ihr das rechte Verhältnis der Didaktik zur Pädagogik und ihren Grund- und Hilfswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen darstellen ließe.

Die Didaktik handelt ausdrücklich von der Mitteilung, sie ist die wissenschaftliche Lehre von den Formen der Mitteilung. Wenn Erziehung Mitteilung der Welt in jenem doppelten Sinne ist, von dem wir eingangs gesprochen haben, dann ist auch alle wissenschaftliche Lehre von der Erziehung, Pädagogik, der Didaktik zugewandt, diese ist ein Hauptkapitel der allgemeinen Pädagogik. Zwar versteht man mit Beginn der Neuzeit unter Didaktik vorwiegend nur die eine Form der Mitteilung: Die Lehre von der Lehre des Lehrbaren, Mitteilung von Wissen, und die der direkten Mitteilung. Es soll uns hier nicht beirren, daß es auch indirekte Methoden der Wissensvermittlung gibt, aber sie basieren auf psychologischen Überlegungen und enden alle in der direkten Mitteilung. Die andere Form der Mitteilung, nämlich die Mitteilung des Sein-Könnens, der Existenz, hat sehr oft die direkte Mitteilung zur Voraussetzung, sie endet aber stets in der indirekten Mitteilung, weil es keinen direkten Zugang zur *Person* des Menschen gibt: Der pädagogische Akt muß immer auf den Umschlag von *Fremderziehung* in *Selbsterziehung* warten oder sich auf den Anstoß verlassen, der indirekt den Personkern erreicht, wie es Spranger am Bilde des Billardspiels aufgezeigt hat. Von dieser Didaktik wird heute nur selten gesprochen, obwohl sie zum Hauptkapitel der allgemeinen Pädagogik gehört. Die *Didactica magna* des Comenius umschloß noch beide Formen der Mitteilung, sie ist daher in Wahrheit eine Große Didaktik. Folgerichtig mußte ich zur Präzisierung des modernen Sprachgebrauchs von der *Didactica parva*, von der Kleinen Didaktik sprechen. Denn wenn man heute von Didaktik spricht, meint man vornehmlich die Formen der Mitteilung des Wissens, die allgemeinen Prinzipien hierzu in einer sogenannten „allgemeinen Didaktik“ und die Methoden der einzelnen Fächer in der „speziellen Didaktik“. Ich halte diese Sprechweise für unerlaubt oder z. m. für eine pragmatistische Verengung mit allen Konsequenzen und gebe daher dem Ausdruck „Schulpädagogik“ von der Sache her viel größere Chancen. Doch soll das hier nicht weiter verfolgt werden.

Wenn wir bei dem üblichen Sprachgebrauch bleiben, lautet die mir gestellte Frage, wie sich die *Didactica parva* zur *Didactica magna* verhält? Ich stelle gleich die Gegenfrage: Darf es sich an einer Pädagogischen Hochschule jemals um eine solche Fragestellung handeln? Muß nicht der Pädagoge der „große Didaktiker“ und der Didaktiker der „große“ Pädagoge sein? Nur vor diesem inneren Gleichgewicht läßt sich doch die Frage nach der Stellung der „Didaktik“ an den Pädagogischen Hoch-

schulen qualifiziert besprechen. Kann es dann überhaupt noch Rivalitäten geben? Doch nur dann, wenn man sich auf der einen oder der anderen Seite, oder auch auf beiden Seiten, falsch versteht! Das eine, gemeinsame Thema lautet: Wie gelingt die Mitteilung der *einen* Welt an die nachfolgende Generation? Da gibt es nur eine Didactica, und die „magna“ ist immer umfassender als die „parva“. (In Klammern: Dies ist ein ausgezeichnetes Beispiel für direkte Mitteilung. Die „Didaktiker“, dem modernen Wortgebrauch nach, müßten sie von ihrem „logischen“ und „Sachverstand“ her verstehen. Aber ich bin sicher, daß Leute dieser Art ja gar nicht hier sind! Ich spreche zu Pädagogen, zu Leuten der Didactica magna!) (In einer weiteren Klammer: Die Ironie ist eine der großen Formen der indirekten Mitteilung. Nach Kierkegaard ist sie „die Einheit von ethischer Leidenschaft, die in Innerlichkeit das eigene Ich unendlich akzentuiert — und von Bildung, die im Äußeren — im Umgang mit Menschen — von dem eigenen Ich unendlich abstrahiert. Das letztere bewirkt, daß keiner das erste merkt, und darin liegt die Kunst, und dadurch ist das wahre Unendlichmachen des ersten bedingt“ ⁴⁾). An anderer Stelle sagt er: „Die Ironie ist eine abnorme Entwicklung, die gleich der Abnormalität der Leber bei den Straßburger Gänsen damit endet, das Individuum zu töten“ ⁵⁾. Wer von Ihnen verstanden hat, was ich damit sagen will, ist der indirekten Mitteilung aufgeschlossen und wird mir helfen, hernach nicht umgebracht zu werden.)

Wie sehr die Didaktik zum Ganzen gehört, in welche aussichtslose Position auch die allgemeine Pädagogik gerät, wenn sich die verschiedenen Bereiche voneinander trennen und sich verselbständigen, das hat Hannah Arendt in ihrem Vortrag über „Die Krise in der Erziehung“ ⁶⁾ wie an einem Modellfall aufgezeigt. Sie berichtet von drei „ruinösen Maßnahmen“, wie sie sagt, die in Amerika zu der größten Erziehungskrise geführt hätten. Die erste Maßnahme betrifft den Verzicht des Erziehers auf Autorität zugunsten der Kindergruppe, in der die Tyrannei des Kollektivs zu Konformismus und Haltlosigkeit geführt hat. Die zweite Maßnahme könnte man als die Herrschaft einer bestimmten Didaktik über die Erziehung bezeichnen. Es handelt sich hier um eine überspitzte Form der Aktivitätsmethoden, die „unter dem Einfluß der modernen Psychologie und Lehren des Pragmatismus die Pädagogik zu einer Wissenschaft des Lehrens überhaupt“ werden ließen, so daß das Schwergewicht der Lehrerbildung bei der „Didaktik“ zu liegen kam. „Ein Lehrer, so meinte man, ist ein Mann, der schlechterdings alles lehren kann; seine Ausbildung ist das Lehren, nicht die Ausbildung in einem bestimmten Fach.“ — „Gerade den nicht autoritär gesinnten Lehrer also, der auf alle Zwangsmittel verzichten möchte, weil er sich auf seine persönliche Autorität verlassen kann und will, hat man unmöglich gemacht.“ Die dritte (wohl-gemerkt „ruinöse“) Maßnahme kam aus der Grundüberzeugung, „daß man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen.“ Hannah Arendt bringt alle diese Feststellungen im Gesamtzusammenhang

mit der modernen amerikanischen Massengesellschaft und der Grundfrage nach der Aufgabe, die die Erziehung in jeder Zivilisation zu erfüllen habe.

Es wäre viel Kritisches zu ihrer Auffassung zu sagen, anderes wird man mit größter Zustimmung unterstreichen, aber es soll uns hier aus erklärlichen Gründen nicht beschäftigen. Worauf es in unserem Zusammenhang ankommt, ist dieses:

1. Die Didaktik kann nur im Zusammenhang mit der Allgemeinen Pädagogik richtig vertreten werden.

2. Die Didaktik muß in ständiger Auseinandersetzung mit der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation die Funktion bestimmen, die Schule und Unterricht zu leisten haben. Sie muß „Schulpädagogik“ im umfassenden Sinne sein.

3. Die Didaktik muß am Fach und zwar am Volksschulfach und vom Gegenstand des Faches her entwickelt werden.

Unter diesen drei Gesichtspunkten sollte sich die Stellung der Didaktik im Gesamtbereich der Pädagogischen Hochschule bestimmen lassen.

Eine negative Zwischenbemerkung vorweg: Für eine *Didactica parva* ist an einer Pädagogischen Hochschule kein Platz. Darunter hätte man ein Bemühen zu verstehen, gebrauchsfertige Unterricht für die Fächer abzurichten. — Die Schulverwaltung kommt uns gelegentlich mit solchen Zumutungen. — Hierzu gehören die Rezepte, Kniffe und allein-selig-machenden Methöddchen. Hierzu rechne ich aber auch jene oft anzutreffende Auffassung, daß es heute und für alle Zukunft auf dieses und nur auf dieses Fach ankomme. Sobald es an einer Pädagogischen Hochschule eine gewisse Animosität zwischen den Grundwissenschaften und den Fächern gibt, kann man mit Sicherheit sagen, daß die *Didactica parva* im Spiele ist.

Nun im einzelnen zu den drei Thesen:

1. Allgemeine Pädagogik und Didaktik

Wer etwas von Dialektik versteht, weiß, daß das dialektische Feld und nicht die Polaritäten entscheidend sind. Das „Pädagogisch-Eigentliche“, wie es Guardini nennt, liegt „im Perspektivpunkt des dialektischen Verhältnisses“ ¹⁾. Von Max Schelers „Materialer Wertethik“ her könnte man hierzu ein instruktives Beispiel liefern: Wenn jemand den Beruf der Werterfüllung zu stehen, läuft er Gefahr, den sittlichen Wert gerade wegen dieser Einstellung zu seinem Beruf zu verfehlen. Er muß seine Aufgabe von der Sache her, vom Gegenstand seines Berufes her erfüllen, und hierbei kann ihm die Intention auf den sittlichen Wert sehr im Wege stehen, weil er dann letztlich nicht den Kranken, den Menschen, diese Krankheit, dieses Krankenhaus, dieses Zimmer als seine Aufgabe sieht,

sondern seine persönliche sittliche Aufladung. Fehlt nur noch, daß er trotz aller guten Meinung dem Patienten die falsche Medizin reicht. Der sittliche Wert kann nie direkt intendiert werden, man kann auch nicht direkt auf ihn hin erziehen. Er erscheint „auf dem Rücken der Handlung“, wenn ich mich einem nichtsittlichen Wert sachlich richtig und mit gebührender Hingabe zuwende ⁹⁾.

Die Dialektik der Mitteilung umschließt einerseits also die Bereiche des Wissens und der Fertigkeiten und andererseits den der Existenz (in ästhetischer, ethischer oder religiöser, bzw. paradox-religiöser Hinsicht). Es ist also nicht so, als habe es die allgemeine Pädagogik nur mit braven oder bösen Kindern zu tun, sie hat es auch mit den Kindern zu tun, die durch Wissen und Fertigkeit befähigt werden, ihr Lebensfeld zu bestellen, um als solche dann zum Beispiel auch ihre sittlichen Ziele zu verwirklichen. Immer geht es darum, den Menschen in seiner Welt *mündig* werden zu lassen, damit er nicht nur „worten“, sondern auch *antworten* und *verantworten* kann. Unter Mündigkeit aber ist zu verstehen, daß der Mensch sein Tun und Lassen verantworten kann. Auf den Zusammenhang von Mündigkeit, Sprache, Erziehung und Bildung sei hier nur am Rande verwiesen ⁹⁾, und ich nehme Herrn Derbolav die Bemerkung nicht ab, daß „Sprachbildung“, die auf den ewigen Logos, auf Ich und Du bezogen ist, noch nicht „Bildung“ sei.

Wenn die Dialektik der Mitteilung in Amerika beachtet worden wäre, hätte sich niemals eine Methode so verselbständigen können, wie es offenbar geschehen ist. Und es kommt hinzu, daß die Methode selber nicht einmal schlecht war, sie versagte nur, und mußte versagen, weil sie einer qualifizierten Kontrolle von der allgemeinen Pädagogik her entzogen war. Man hatte die Funktion des Erziehers und Lehrers verspielt und die Grenzen der Kindergruppe übersehen. Nochmals, nicht die Methode war falsch, sondern die umgreifende Pädagogik war durch die Pest des Psychologismus und Pragmatismus verdorben, und daran ist dann schließlich auch die Methode gescheitert. Wir haben allen Grund, aus diesem Vorgang zu lernen, und das heißt konkret, uns des didaktischen Pragmatismus und auch des Psychologismus in der Didaktik zu erwehren. Wenn man nur kleine Chirurgie betreibt, um sich von den Symptomen und Schönheitsreparaturen her über den großen chirurgischen Eingriff hinwegzutäuschen, kann einem der Patient unter den Händen sterben. Die kleine Didaktik hat also keinen legitimen Platz in der Pädagogischen Hochschule.

2. Didaktik als Schulpraxis

Unter der selbstverständlich geforderten Beachtung der Unterrichtsprinzipien lassen sich Methoden der verschiedensten Art entwickeln, die aber deshalb noch keinen Anspruch erheben können, für unsere Zeit, unsere Schule und unseren Unterricht in der geschichtlichen Situation heute als gültig anerkannt zu werden. Hierzu, wie mir scheint, wiederum ein

instruktives Beispiel: In meinem pädagogischen Raum, der katholischen Pädagogischen Akademie und der katholischen Volksschule, erzeuge ich immer Ärger, wenn ich darauf hinweise, daß eine Schule nicht dadurch schon zu einer katholischen Volksschule werde, wenn man den Religionsunterricht sichergestellt habe und nur katholische Lehrkräfte und katholische Kinder sich mit einem unter katholischen Gesichtspunkten ausgewählten Bildungsgut beschäftigten. Die Schule als Ganzes, das Miteinander aller, die darin arbeiten, vor allem aber auch die Formen der Mitteilung, der geistige Hintergrund, kurz die Didactica magna dieses Hauses befindet darüber, ob es sich um eine katholische Volksschule handelt. Dies alles unbeschadet der Tatsache, daß die Prinzipien, die von der Soziologie und Psychologie her zu beachten sind, voll in Ansatz gebracht werden. Was für die katholische Volksschule gilt, gilt für die Volksschule allgemein im Ganzen unseres Bildungswesens, gilt für diese Schule als Pflanzstätte der Demokratie, als Schule des Volkes in dieser Zeit. Die Frage der Didaktik läßt sich nicht abstrakt lösen, ist sie doch nicht zuletzt auch eine Stilfrage. Die Gesetze, nach denen gebaut wird, sind in der Statik für alle Zeiten festgelegt. Aber wie jeweils gebaut wird, darüber entscheiden ganz andere Gesichtspunkte, wohlgemerkt nicht nur, wie viele offenbar meinen, solche „der didaktischen Lehre und Forschung“¹⁰⁾, sondern geschichtliche, geistesgeschichtliche und heilsgeschichtliche Erwägungen. Diese wiederum gründen in der philosophischen und theologischen Anthropologie und müssen für die Prinzipienlehre der großen Didaktik fruchtbar gemacht werden. In der Anwendung auf die Situation der Volksschule entsteht so eine Gesamtlehre von der Erziehung und dem Unterricht, die Schulpädagogik, eine Pädagogik, in der die Dialektik der Mitteilung im pädagogischen Raum der Schule unserer Zeit, unserer Verantwortung, unserer Welt immer wieder neu erarbeitet wird. Hierzu wiederum ein Beispiel, das nur zeigen soll, in welchem Spannungsbogen die Schulpädagogik ihre Forschung anzusetzen hat.

Hannah Arendt sprach von der ruinösen Herrschaft einer bestimmten Didaktik, namentlich der Aktivitätsmethoden, über die allgemeine Erziehungsaufgabe. Hätte man sich an das erinnert, was Martin Buber bereits im Jahre 1925 auf der dritten Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg „Über das Erzieherische“ gesagt hatte, dann wäre man nicht in diese Krise geraten: „Freimachung von Kräften kann nur eine Voraussetzung der Erziehung sein, nicht mehr. Wir dürfen es allgemeiner fassen: es kommt der Freiheit zu, den Boden herzugeben, auf dem sich das wahre Leben errichtet, aber nicht auch das Fundament. Das gilt, wie für die innere, die ‚sittliche‘ Freiheit, so für die äußere, für die des Nichtbehindertseins, Nichteingeschränktheits. Wie die obere, die Entscheidungsfreiheit der Menschenseele, vielleicht unsere höchsten Momente, aber nicht ein Quentchen unserer Substanz bedeutet, so die untere, die Freiheit der Entfaltung, unser Werdenkönnen, aber gar nicht unser Werden. Sie ist sinnvoll als die Tatsache, von der das Erziehungswerk auszugehen hat, sie wird absurd als seine grundsätzliche Aufgabe“¹¹⁾. Wann hat man jemals die „Schulpädagogik“ (Didaktik), wie sie von Montessori bis Pe-

tersen angeboten wird, auf dieses Kriterium hin geprüft? Daß man „Ergebnisse“ vorweisen konnte, besagt noch gar nichts, mit Kindern erzielt man immer „Ergebnisse“, von der Sprechspur bis zur Stenographie. — Nichts gegen gute, neue und bewährte Methoden, nichts gegen Montessori oder Petersen, gegen Kerschensteiner oder Gaudig, aber nicht die „Methode“ ist das punctum saliens der Didaktik, sondern die correspondance und die communicatio der Welt gegenüber, die es mitzuteilen gilt. Darum muß Didaktik als Didactica magna, als Pädagogik, auf den engeren Bereich hin, als Schulpädagogik gelehrt werden. Dies wird nun erst recht deutlich, wenn wir nach der Bedeutung des „Faches“ fragen.

3. Didaktik als Unterrichts-Fach-Lehre der Volksschule

Die hämische Bemerkung Hannah Arendts über den Lehrer, der — dank seiner Methode — schlechterdings alles lehren kann, weil die Methode darin besteht, mit seinen Schülern zu lernen, und der im Fachwissen daher allenfalls seinen Schülern um eine Stunde voraus sein muß, könnte als Wasser auf den Mühlen derer wirken, die die Pädagogische Hochschule gerne zu einer „Fach-Schule“ machen möchten. Wir müssen hier ganz offen sprechen und alle Empfindlichkeiten ablegen; denn die Forderungen der Fachschaften sind bekannt und stiften immer wieder Unruhe.

Ob das anders wäre, wenn alle Fachvertreter vor ihrer Hochschultätigkeit, wie man gelegentlich zu hören bekommt, zehn Jahre in der Volksschule zugebracht hätten, vermag ich nicht zu entscheiden, zumal ich auch schon erlebt habe, daß auch solchen Fachvertretern gelegentlich der „Fach-egoismus“ durchging. Man sollte annehmen, daß Leuten, die von der Volksschule herkommen, diese oder jene Mißverständnisse nicht unterlaufen. Ich darf diesen wunden Punkt berühren, weil ich mehrfach an höchster Stelle in Nordrhein-Westfalen die pauschale Kritik an den Fachvertretern entschieden zurückgewiesen habe. Ich halte es für durchaus erlernbar, was in fachlicher Hinsicht die Volksschule jeweils braucht, auch ohne daß man zehn Jahre hindurch in ihr tätig war, das ist einfach eine Frage des guten Willens und — mit Flitner zu sprechen — der „Pädagogischen Bildung“. Immerhin möchte ich meine Lehrjahre an der Volksschule in Stadt und Land nicht missen.

Eine These scheint durch unqualifizierte Behauptungen in der Presse fast mythische Bedeutung zu gewinnen, daß nämlich von unseren Kindern schon in der Volksschule mehr verlangt werden müsse als von den Kindern etwa der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts. Das hat dann zur Folge, daß auf unseren Hochschulen eine fachliche Vertiefung nach der Seite des Sachbereiches hin erfolgen müsse, zumal die von den höheren Schulen mitgebrachten Kenntnisse nicht ausreichend seien. Die hieraus ablaufende Kettenreaktion ist bekannt. Andererseits beklagen sich nicht selten Studentinnen und Studenten darüber, daß ihnen in den einzelnen Fächern weniger geboten würde als ihnen von der höheren

Schule her geläufig war. Alle diese Bemerkungen dürfen nur cum grano salis ernst genommen werden. Ich will nur dieses feststellen: Der Leistungsspiegel der höheren Schulen ist sehr unterschiedlich, und erschwanke auch in den einzelnen Fächern. Wie immer es sei, die Hochschule kann es nicht als ihre Aufgabe ansehen, diese Unterschiede und Mängel auszugleichen. Was sie tun kann und sollte, ist dieses: Sie soll Möglichkeiten anbieten, im Rahmen wahlfreier Veranstaltungen die bestehenden Lücken schließen zu können. Grundsätzlich muß man aber von einem Abiturienten erwarten dürfen, daß er dies auch aus eigener Kraft vermag. An anderen Hochschulen, vor allem auch an der Universität wird von jedem Studenten erwartet, daß er selber dafür sorgt, den dort gestellten Anforderungen in sachlicher Hinsicht zu entsprechen. Kurz: Die Pädagogische Hochschule hat die höhere Schule zur Voraussetzung und ist nicht ihre Lückenschließerin.

Nun aber zu der didaktisch folgenschweren Behauptung, daß der Volksschüler heute *mehr* wissen und können müsse als früher. Ich gehe dieser Frage nicht zum ersten Male nach, sie hat mich immer interessiert; denn diese Frage ist ja auch mit den fast routinemäßig wiederkehrenden Vorwürfen verbunden, die gegen die Leistungen der Volksschule erhoben werden, wobei man immer auch einen Seitenblick auf die akademische Lehrerbildung wirft. Dabei ist die Volksschule die einzige Schule in Deutschland, die man pädagogisch als intakt bezeichnen darf. Das wird auch allgemein anerkannt. Von der Grundsatzfrage, welchen Bildungsauftrag die Volksschule zu erfüllen habe, die ich so beantwortete, daß alle Bildung Sprachbildung, Bildung an, in und aus der Sprache ist, daß also die humaniora in unseren allgemeinbildenden Schulen vor den Realien einen unbestreitbaren Vorrang haben, daß die Volksschule eine Schule der muttersprachlichen Bildung ist und als solche eine humanistische Schule, daß eben Mündigkeit nur im Wort gegeben ist und eine „Realenschule“ von ihrem Titel her schon eine „Nützlichkeitskramschule“ ist, wie sich ein Altphilologe vor hundert Jahren in Eisleben einmal treffend äußerte, daß alles darauf ankommt, die Volksschule wieder zu einer echten allgemeinbildenden Hauptschule des Volkes zu machen, bis ins neunte und zehnte Schuljahr hinein ¹²⁾ — übrigens ein Hauptziel im viel umstrittenen Rahmenplan des „Deutschen Ausschusses“ —, von dieser Grundsatzfrage abgesehen muß außerdem mit aller Deutlichkeit einmal festgestellt werden, daß es einfach *nicht* wahr ist, unsere Zeit erwarte von Volksschülern eine umfangreichere realistische Ausbildung. Das mag für manche Fach-Didaktiker enttäuschend sein, aber uns muß ja das leiten, was notwendig und allgemein gültig uns abverlangt wird: „Gib der Welt, auf die du wirkst, die Richtung zum Guten, so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwicklung bringen. Diese Richtung hast du ihr gegeben, wenn du, lehrend, ihre Gedanken zum Notwendigen und Ewigen erhebst, wenn du, handelnd und bildend, das Notwendige und Ewige in einen Gegenstand ihrer Triebe verwandelst“ ¹³⁾. Im Schillerjahr sollten wir solche Mahnungen besonders beherzigen. Ich ergänze diese Mahnung durch eine Feststellung, die Prof. Ludwig Neundörfer (Frankfurt) kürzlich auf dem V.

Internationalen Kongreß für die Freiheit des Unterrichts in Bad Godesberg traf, nachdem er in seinem Referat „Technisierung, Automation und Unterricht“ eine genaue Analyse der Arbeitssituation in der technisierten Massengesellschaft gegeben hatte: „... wir kommen, nicht aus einer romantischen Sicht, sondern in dem ganz nüchternen Willen, die Welt so zu bewältigen, wie sie ist, wieder zurück zu der Forderung des Einfachen, des Elementaren. Ich glaube, die Forderung, die gerade der hohe Grad der Technisierung und Mechanisierung unserer Welt stellt, sowohl im Bereich der Arbeit, der Betriebe, wie im Leben überhaupt, ist, den Mut zu haben zum Einfachen, zum Elementaren, den Mut zu haben, an Stelle der Überfütterung mit Sachwissen und technischen Fertigkeiten im einzelnen, wieder die eigentlichen Elemente der Bildung des Menschen zu entfalten, die Prägung der Kräfte, die von Natur aus in ihm liegen, wenn auch in sehr verschiedenem Maße. Dahin gehören auch die Kräfte des Religiösen. Man muß den Mut haben, sich um diese ganze bunte Mannigfaltigkeit, um dieses Sich-Überstürzen des einen und des anderen, zumindest im Bereich der Bildung, nicht zu kümmern, sondern immer wieder zu fragen, mit welchen Mitteln die Freiheit, die Eigenständigkeit, letztlich die Menschenwürde unter Umständen, die sicher sehr viel schwieriger sind als in vergangenen Zeiten, wie jene ewigen Werte des Menschseins entfaltet und bewahrt werden können“ ¹⁴⁾. Dies stammt also nicht von einem Pädagogen und nicht von einem idealgesinnten Dichter, obwohl jedes Wort eine Weiterführung des Schiller-Gedankens sein könnte, es stammt von einem Betriebs- und Sozialwissenschaftler, der zu seinem Ergebnis durch empirische und exakte Untersuchungen der Arbeitssituation in einer Welt der totalen Technisierung und Automation gekommen ist. Übrigens ist ja auch Hannah Arendt weit davon entfernt, das Heil in solcher materialen Bildung zu suchen. Sie fordert zu einer grundlegenden Besinnung über die Rückgewinnung des Urverhältnisses von Erziehung und Mitteilung auf, worin die Erziehungssituationen und Kategorien der Familie, der Geborgenheit, des Intimen, der Tradition, Autorität und Verantwortung einer aufgetragenen Weltbewältigung wieder Geltung erhalten.

Vor diesem Hintergrund dürfte das eigentliche Problem der Didaktik nicht mehr die „Methode“ sein; es sei denn, daß man zu irgendeinem Thema oder einer bestimmten Fachaufgabe einen „neuen Griff“ (Rilke) zeigen könnte. Die „Meisterlehre“ der Didaktik kann sich doch nur in dem Maße wandeln, wie sich unsere Schüler wandeln, und da mahnt uns ja alle einsichtige moderne Jugendpsychologie vor jeder Übertreibung des Einmaligen in der heutigen Situation, sie warnt vor jeder voreiligen Generalisierung und weist auf die zeitlose Problematik der Jugend hin, in die alle Erscheinungen neuartigen Verhaltens einzufügen sind ¹⁵⁾.

Schwierig allein bleibt die *Stilfrage* und die Frage nach dem exemplarischen *exemplum* als *pars pro totum* ¹⁶⁾.

Wie heute Schule und Unterricht, auch *wie* dieses Fach im Ganzen der Volksschule zu bewältigen sind, das ist der didaktischen Erforschung

wert. Von unseren Hochschulen wird ja die Lehrerschaft an den Volksschulen gestellt, und in zehn Jahren wird der gute und auch der fragwürdige Einfluß der Seminare beendet sein. Dann trägt die Hochschule die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen in vollem Maße, und es wird sich zeigen müssen, ob sie mit ihrer berufsbildenden Arbeit bestehen kann. Die einzelne Pädagogische Hochschule gewinnt durch den an ihr vertretenen „Stil“ entscheidende Bedeutung für jenen Bereich, in den sie vornehmlich ihre Schüler zu entlassen pflegt. Dieser „Stil“ ist sehr unterschiedlich. Wenn wir nicht den großen Lehrermangel hätten, würden wir längst die Erfahrung gemacht haben, daß die Schulverwaltung sich um die Absolventen dieser Hochschule besonders bemühen und die der anderen möglichst abschieben möchte. Ich habe es immer bedauert, daß zwischen unseren Volksschulen keine pädagogische Rivalität besteht, auch unseren Hochschulen täte ein gewisser Leistungswettbewerb gut, aus dem sich ihr „Ruf“ abzuleiten hätte. Die Universitäten kennen diese Spannung sehr wohl und wissen sie zu schätzen. In eben diesem Augenblick würden auch die Didaktiker erkennen, daß die repräsentierende „Stilfrage“ nicht von ihnen allein gelöst werden kann. Wie die Schule einmal sein wird, das ist eine Verantwortung, die von der ganzen Pädagogischen Hochschule zu tragen ist, wie der Unterricht des einzelnen Faches sein wird, ist die Verantwortung des Fach-Didaktikers. Niemand kann es sich da leisten, einen extravaganten Weg zu weisen, aber welche Akzente er setzt, welche Profile er wählt, vor allem aber mit welcher Treue, Sauberkeit, Hingabe und Weltoffenheit unterrichtet und Schule gehalten wird, das muß unsere gemeinsame Sorge sein. Dieses Problem ist eben nur als Didactica magna zu lösen, die Pest unserer Hochschulen ist die Didactica parva, die sich nicht selten gerade im unlauteren Wettbewerb, durch den angestrebten Vorrang dieses oder jenes Faches äußert, weil da ein Dozent wirkt, der die Rettung der Volksschule von seinem Fach her glaubt bewirken zu können. Wenn auch die Pädagogische Hochschule keine „Pädagogische Provinz“ sein kann, so ist sie dennoch keine pädagogische oder gar didaktische Fachschule. Einen „didaktischen Roman“ nennt Goethe den „Wilhelm Meister“ im 1. Buch, 10. Kapitel seiner „Wanderjahre“, ein Hinweis, der des Nachdenkens wert erscheint.

Josef Derbolav hat eine „pädagogische Ortsbestimmung des exemplarischen Lernens“ für den Bildungsraum des Gymnasiums geliefert, aus der wir auch für die Stellung der Didaktik an den Pädagogischen Hochschulen sehr Vieles lernen können. Mir scheint, daß es die eigentliche Forschungsaufgabe der Didaktik ist, das für jedes Fach „exemplarische Exemplum“ zu schaffen. Hierzu ist eine umfassende Kenntnis der Materie des einzelnen Faches notwendig und eine souveräne Beherrschung der facheigentümlichen Methode. Der Versuch, beides seinen Schülern zu vermitteln, führt unweigerlich zu einer Überforderung und zu einem unzulänglichen Ergebnis, auch wenn das betr. Fach als sog. „Wahlfach“ betrieben wird. Das wahre exemplum muß aus dem Gesamtzusammenhang der uns aufgegebenen Welt ermittelt werden, diese „Wahl“ aber muß fachlich und pädagogisch erarbeitet sein. In dieser „Wahl“ gibt man sich

nur eine Bestimmung, „man tritt nur in eine Orientierung ein, man erschließt sich nur eine eigene Möglichkeit des Strebens und Tuns, nicht aber schon die vollendete Leistung und den Erfolg“¹⁷⁾. Dieses, Leistung und Erfolg, ist jeweils neu zu erbringen. Das wahre exemplum stellt den Studenten in seine Freiheit, aber in eine geordnete, gelichtete Freiheit, aus der heraus er jeweils neu Orientierung finden kann. Wie Jakob von Uexküll etwa am Beispiel der „Zecke“¹⁸⁾ die Grundzüge des Aufbaus der Umwelten liefert, die für alle Tiere nach seiner Auffassung gültig sind, so etwa müßte das exemplarische exemplum für jedes Fach erarbeitet werden, eine Aufgabe, die gewiß nicht auf den ersten Versuch hin gelingen wird. Mit einer Beispiel-Sammlung ist es wahrlich nicht getan, sie ist sogar höchst gefährlich und nähert sich leicht den sattem bekannten „Predigtbüchern“ oder Kompendien, nach denen dann „abgehandelt“ wird, was nur in einer selbständigen geistigen Bewältigung und in geschichtlicher Verantwortung jeweils neu geleistet werden kann. Ich mag mich täuschen, aber soweit ich es zu beurteilen vermag, sind wir gerade von diesem Ziel an unseren Hochschulen noch weit entfernt. Die Didaktik der Einzelfächer bleibt unser Sorgenkind, aber „man soll Kinder nicht totschiessen, man weiß nicht, was daraus noch werden kann“.

Den Gegenstand des Faches zur Sprache und in Sprache bringen, über scientias wieder zu den artes zu gelangen, zur „Kunde“ — Naturkunde, Erdkunde, Heimatkunde, Verkündigung und Kundschaft ist der eigentliche Auftrag der Fachdidaktik, der Mitteilung des Gegenstandes. Was nicht sprachlich ergriffen wird, ist nicht mitgeteilt. Nur durch die Sprache wird Wissen geborgen. Wir haben viel zu großes Gewicht auf Anschauen und Tun gelegt, als gelte es, wie Hannah Arendt sagt, „eine Geschicklichkeit einüben, als sei die Schule eine Lehre, in der man ein Handwerk lernt“. Das hat eine ganze Industrie der Lehrmittel auf den Plan gerufen. Man kann nur warnen, sich ihr auszuliefern. Man muß auch den Mut haben, vor der Schwemme an Dias-Reihen und Filmen, vor Apparaten und Werkzeugen zu warnen, auch vor dem Fernsehen. In rechten Maßen hat alles dies gewiß seinen rechten Platz, aber was man gesehen hat, muß man verantworten können. Der Dialog, der Bericht, die Stellungnahme, die Erklärung und Begründung, das Buch, das Heft, Tafel und Kreide sind und bleiben *die Wege* (Methoden) der Mitteilung, alles andere kann nur zur Dienstleistung herangezogen werden. Und hierbei ist wichtig, daß nicht irgendeine „Sprache“ gesprochen wird. Auch der Didaktiker schon an unseren Hochschulen hat darauf zu achten, daß seine Mitteilung vor der Sprache bestehen kann. Nur so wird auch sein Schüler um jenes Wort ringen, das den Gegenstand in der Sprache zu seinem eigentlichen Sein verhilft. Denn in unseren Schulen sollen weder Kulis, noch Roboter, noch funktionäre abgerichtet werden, sondern Menschen zu ihrer Welt erzogen werden.

Ich vermute, mit diesen Darlegungen, die im Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit nicht mehr als Hinweise sein können, einige Unruhe gestiftet zu haben. Das wollte ich auch. Das „Aufmerksammachen“ gehört

zu den großen Möglichkeiten der Mitteilung. Auf eine mögliche Stellung der Didaktik im Ganzen der Pädagogischen Hochschule aufmerksam gemacht zu haben, war meine Absicht, nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Eine persönliche *Schlußbemerkung*, zu der ich von vielen Kollegen ermuntert wurde: Das Dilemma unserer Tagungen ist, daß wir nicht aussprechen, was wir letztlich wollen, obwohl wir genau zu wissen meinen, was „die anderen“ wollen und was wir selber wollen. Das ist der Grund, warum alles in einem Schwebezustand verbleibt, den wir dann „wissenschaftstheoretisch“ einzukleiden suchen. Ich vermissen hier, ohne einen Vorwurf erheben zu wollen, jene „Redlichkeit“, von der bei Kierkegaard so oft die Rede ist. Unsere Tagungen haben ihr eigenes didaktisches Problem. Der nächste Hochschultag sollte den Mut haben, die uns alle bewegende *Zielfrage* zum Thema zu erheben. Beim Deutschen Ausschluß könnten wir Toleranz, Aufrichtigkeit und Deutlichkeit, kurz die Redlichkeit lernen, die zum Gelingen einer solchen Tagung Voraussetzung sein müßte. Wenn wir dann wissen, was wir wollen, läßt sich auch sagen, wie es zu wollen ist, und zwar in einer viel deutlicheren Verbindlichkeit. Eher nicht, oder eben nur in jener Vorläufigkeit, wie es hier auf unserer Tagung weitgehend geschah. Ein, so glaube ich, recht instruktives Beispiel liefern uns die Anhänger des Dialektischen Materialismus. Ihre Didaktik ergibt sich als zwingende Folge aus ihrer Weltanschauung. Auch Comenius hätte nicht ohne seine Schau der Welt, wie er sie sah, seine *Didactica magna* schreiben können. Somit dürfte hinreichend deutlich sein, daß man der Didaktik formal-wissenschaftlich nicht beikommen kann, wenn man nicht bei der *Didactica parva* hängen bleiben will.

Anmerkungen

¹⁾ Vgl. Walter Rest, Die heidnische und die christliche Welt im Denken Augustins, in: Überlieferung und Neubeginn 1957, S. 161 ff.

²⁾ Vgl. Pierre Teilhard de Chardin, Der Mensch im Kosmos, München 1959.

³⁾ Vgl. Martin Heidegger, „Was ist das — Die Philosophie?“, Pfullingen 1956, S. 32 ff.

⁴⁾ Vgl. Walter Rest, Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren, Münster 1937, S. 134 ff.

⁵⁾ Tagebücher, Lpz. 1941, S. 175 und S. 90.

⁶⁾ Bremen 1956, S. 11 ff.

⁷⁾ R. Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg o. J., S. 46.

⁸⁾ Vgl. B. Rosenmöller, Die sittlich bedeutsamen Werte, in: Viertelj. für wissenschaftl. Pädagogik, 1926, Heft 4, S. 558 ff.

⁹⁾ Vgl. W. Rest, Reife und personale Mündigkeit, in: Jugend und Buch, Köln, 1959, S. 37 ff. Ders. in: Sprache — Wissen — Bildung, Köln 1957, S. 55 ff.

¹⁰⁾ Albert Reble, Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958, S. 210 ff.

¹¹⁾ Martin Buber, Reden über Erziehung, Heidelberg 1956, S. 25 ff.

¹²⁾ Walter Rest, Muttersprachliche Bildung als humanistische Bildung, in: Sprache — Wissen — Bildung, Köln 1957, S. 55 ff.

¹³⁾ Über die ästhetische Erziehung des Menschen, neunter Brief.

¹⁴⁾ Protokoll der „Internationalen Union für die Freiheit des Unterrichts“, V. Kongreß in Bad Godesberg, 2.—4. Juni 1959, vgl. hierzu auch das Referat von M. André Conquet: Die Einrichtungen der Kultur, der Verwaltung und der Güterverteilung und ihr Einfluß auf die Erziehung.

¹⁵⁾ Vgl. Hans Thoma, Formen seelischer Reifung, in: Jugend und Buch a. a. O. S. 35.

¹⁶⁾ Vgl. J. Derbolav, Das „Exemplarische“ i. Bildungsraum d. Gymnasiums, Düsseldorf 1957.

¹⁷⁾ a. a. O. S. 13 ff.

¹⁸⁾ Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen, Hamburg 1956, S. 23 ff.